



Éléments pour une évaluation de la réforme de la formation professionnelle : les principales critiques

Rapport à destination du Service de la formation professionnelle (SFP) du ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)

Institute for LifeLong Learning and Guidance (LLLG)

Université du Luxembourg

Septembre 2015

Plan

Préambule.....	3
Introduction méthodologique	3
1. Les entrevues avec les représentants : principales critiques de la réforme et l'état des lieux actuel	5
1.1. Au point de vue législatif et des textes réglementaires	5
1.2. Les référentiels d'évaluation et les programmes de formation.....	6
1.3. La communication du MENJE avec les différents partenaires	9
1.4. La gestion des écoles	9
1.5. Les équipes curriculaires	12
1.6. Les enseignants.....	13
1.7. Les entreprises.....	13
1.8. La validation des acquis de l'expérience (VAE)	14
1.9. Les stages dans la formation de technicien.....	15
1.10. Les conseillers à l'apprentissage.....	15
1.11. Les élèves.....	16
1.12. Les parents.....	16
2. Les entrevues avec les classes d'élèves	18
2.1. Les principales critiques.....	18
2.2. Le cas particulier des classes de peinture	19
3. Les entrevues avec les entreprises formatrices	21
3.1. Les entreprises relevant de la Chambre des métiers	21
3.2. Les entreprises relevant de la Chambre de commerce.....	22
4. Conclusions provisoires.....	24
Annexe 1 : Bilan chiffré de la VAE au Luxembourg	25
Annexe 2 : Liste des sigles et abréviations	31

Préambule

Une importante réforme de la formation professionnelle initiale est en cours au Luxembourg depuis 2008. Elle consiste en l'introduction systématique d'un enseignement par compétences pour l'ensemble des 120 métiers et en la mise en œuvre des formations sous une forme modulaire et flexible. Ainsi, les principales modifications par rapport à l'ancien modèle sont :

- la substitution des notations chiffrées de savoirs par des évaluations qualitatives de compétences, et
- les rattrapages à la carte des modules non réussis par l'élève jusqu'à réussite de ceux-ci, dans le cadre de la limite temporelle légale.

Cette nouvelle procédure a buté sur un nombre important de difficultés, critiques et résistances. Une « réforme de la réforme » a été entreprise depuis 2014, aboutissant en février 2015 au dépôt d'un nouveau projet de loi (n° 6774) visant à réviser l'ancienne. Afin de préparer et d'accompagner cette révision et les discussions autour de ce travail législatif, l'Institut LifeLong Learning and Guidance (LLLG) de l'Université du Luxembourg a été chargé par le Service de la formation professionnelle (SFP) du ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), de réaliser une étude qualitative d'évaluation de la formation professionnelle telle qu'elle se présente actuellement. Le présent document reprend certaines conclusions de cette étude. Il est à destination des commanditaires de celle-ci, mais également de la commission de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse de la Chambre des députés.

Introduction méthodologique

Pour réaliser cette étude, des interviews semi-directives ont été réalisées durant les mois de janvier à mai 2015 avec les principaux acteurs concernés par la problématique. M. Fernand Speltz, un expert de la formation professionnelle ayant une très longue expérience en la matière, a collaboré à l'ensemble des travaux. Ont été rencontrés les personnes et les représentants des organismes suivants :

1. Les cinq Chambres professionnelles : Chambre de commerce, Chambre des métiers, Chambre des salariés, Chambre d'agriculture, Chambre des fonctionnaires et employés publics ;
2. Le Collège des directeurs de l'enseignement secondaire technique ;
3. La Conférence nationale des élèves du Luxembourg (CNEL) ;
4. La Fédération des associations de parents d'élèves du Luxembourg (FAPEL) ;
5. Les Services des conseillers à l'apprentissage (Chambre de commerce, Chambre des métiers) ;
6. Les deux coordinateurs pour les professions et métiers de l'électricité et du bâtiment.

Les entrevues ont duré entre deux et quatre heures chacune.

Dans une deuxième phase, et toujours à la demande de la direction du Service de la formation professionnelle, des entrevues avec les classes suivantes ont eu lieu :

a) Formations de technicien

- Electronicien : 12^{me} au LTAM (19 élèves)
- Administratif et commercial : 11^{me} LNB (28 élèves)

b) Formations menant au DAP

- Agent administratif et commercial : 12^{me} LTB (22 élèves)
- Electricien (en bâtiment) : 12^{me} LTB (14 élèves)
- Peintre décorateur : 12^{me} LTC (7 élèves)
- Coiffeur : 12^{me} LTE (13 élèves)

c) Formations menant au CCP

- Commis de vente : 12^{me} LTMA (10 élèves)
- Peintre décorateur : 12^{me} LTC (11 élèves)
- Coiffeur : 12^{me} LTE (9 élèves)

Les entrevues ont duré une heure par classe. Elles se sont déroulées sans la présence des enseignants afin de libérer la parole des élèves. Le choix des classes a été motivé par les échecs excessifs constatés dans ces formations.

Dans une troisième phase, il était prévu d'entendre une vingtaine d'entreprises relevant de la Chambre de commerce et une vingtaine d'autres relevant de la Chambre des métiers, toutes actives dans des secteurs professionnels formant beaucoup d'apprentis, ayant formé sous l'ancien régime et formant sous le nouveau, afin de savoir si elles ont remarqué une augmentation significative des compétences générées par la réforme. Une lettre de l'université a été envoyée aux deux chambres concernées en date du 24 février 2015. La Chambre des métiers a organisé deux séances d'interviews, auxquelles ont participé en tout six entreprises. La Chambre de commerce en a organisé une avec cinq entreprises participantes. Les résultats de ces entretiens sont présentés en troisième partie.

Une analyse systématique des entretiens, qui n'ont d'ailleurs pas été enregistrés pour des raisons de confidentialité, n'a pas été réalisée. Nous avons plutôt choisi de présenter une vue synthétique des critiques avancées par les divers interlocuteurs afin d'alimenter le débat et les réformes législatives futures. Dans ce document, nous présenterons aussi bien la situation des débuts de la réforme (2008) que les positions actuelles des différents acteurs impliqués dans sa mise en œuvre pratique. Les propos sont donc bien ceux évoqués par les personnes interrogées et n'engagent que leur vision personnelle de la réforme de la formation professionnelle (même si, en fin de document, une tentative de synthèse analytique est proposée au lecteur). Pour cette raison, la plupart des propositions de ce rapport provisoire sont formulées sous une forme conditionnelle.

1. Les entrevues avec les représentants : principales critiques de la réforme et l'état des lieux actuel

En préambule, il faut noter qu'aucun de nos interlocuteurs n'a mis en cause le bien-fondé de la réforme, sa philosophie générale et ses objectifs, à savoir l'enseignement par compétences. Toutefois, les attitudes étaient très variables et allaient d'une adhésion fervente à la nouvelle conception de la formation professionnelle, à savoir l'enseignement centré sur les compétences et non plus sur les seuls savoirs, moyennant une organisation modulaire, à une adhésion sans enthousiasme, plutôt exprimée du bout des lèvres, voire parfois à une résignation à l'état de fait.

D'une manière générale, la réforme de la formation professionnelle initiale a été jugée la plus fondamentale, la plus vaste et la plus complexe de toute l'histoire scolaire du Luxembourg. Dès lors, il a été admis qu'il faudra un temps assez consistant pour qu'elle soit parfaitement rodée et que pendant cette période, des ajustements plus ou moins importants pourront être nécessaires. Cet état de choses ne devrait cependant pas excuser un certain nombre d'erreurs qui auraient été commises de la part du ministère et qui auraient caractérisé, dès le départ, la mise en œuvre de la loi. Celles-ci perdureraient toujours, même si c'est à un moindre degré.

Nos interlocuteurs se sont souvent rejoints sur les mêmes critiques, ce qui renforce la crédibilité de celles-ci. Vu les différences du positionnement des parties prenantes sur l'échiquier de la formation professionnelle, certains avis n'émanent que d'une seule ou d'un nombre restreint de celles-ci. Certaines critiques ont été faites sur des faits qui ne semblent pas consubstantiels à la mise en œuvre de la réforme. Nous les avons néanmoins reprises, puisqu'elles touchent à ses objectifs. La situation actuelle est pour l'essentiel la résultante de tous ces facteurs que nous allons expliciter, même si pour certains points, il y a eu des améliorations ou des adaptations, ces dernières n'étant d'ailleurs pas toujours conformes ni à l'esprit ni au texte de la loi initial de 2008.

1.1. Au point de vue législatif et des textes réglementaires

Une certaine précipitation

La réforme aurait été imposée d'en haut, sans préparation suffisante des acteurs et sans avoir obtenu leur accord actif ou au moins passif. En plus, la réforme aurait été menée beaucoup trop rapidement, surtout portée par un esprit idéologique moderniste (du genre « si on organise un système flexible, il n'y aura plus d'échecs » ; « les échecs sont dus au système » ; « tous les élèves peuvent réussir si on leur donne la chance »). Un fait générateur du démarrage difficile de la mise en œuvre de la réforme est l'insuffisance aussi bien de l'information des enseignants sur la nouvelle loi que de leur formation à l'enseignement par compétences. Si le constat est unanime, les raisons avancées pour expliquer cette défaillance le sont moins : si les uns en attribuent plutôt la responsabilité au MENJE, les autres mettent en avant la passivité, le désintérêt voire une résistance délibérée de la part des enseignants et des directions d'école contre une loi qui leur imposerait du travail supplémentaire important, voire impossible à réaliser, qu'ils n'ont pas demandée et face à laquelle il y avait aussi des oppositions syndicales.

Une première expérimentation ne portait que sur les 19 « formations phare » pour lesquelles les documents pédagogiques étaient prêts en 2009, date de la première mise en œuvre de la loi. Néanmoins, cette expérience, qui aurait pu être fort judicieuse et utile,

n'aurait été en cours que depuis un an et n'aurait pas été menée à son terme puis évaluée, avant de passer à l'implémentation de la loi proprement dite. Un véritable projet pilote avait d'ailleurs été souhaité par certaines parties prenantes, mais n'a pas été mis en œuvre.

Des avertissements des experts des chambres, des groupes professionnels et des directions d'écoles consultés avant le vote de la loi n'auraient pas été écoutés ni suivis d'effets. Ces mises en garde concernaient notamment les problèmes avec le droit du travail, avec l'organisation des rattrapages, avec les transports publics.

Peu de lisibilité

La loi et ses règlements d'exécution sont unanimement qualifiés de peu lisibles, et cela non par des citoyens non spécialistes du domaine, mais par des professionnels même de la formation professionnelle. La loi est décrite comme quasi illisible, complexe, contiendrait des contradictions logiques et parfois des confusions sur les concepts et les termes (tels que : compétences, qualifications, modules, unités capitalisables, unité d'apprentissage, domaine d'apprentissage, domaine d'activités, acquis de l'apprentissage, etc.). La loi plus les nombreux règlements d'exécution constituerait un volume important de papier que peu de personnes connaissent ou lisent.

1.2. Les référentiels d'évaluation et les programmes de formation

L'impréparation et l'inadaptation des textes

Les textes n'auraient pas été prêts ou auraient même été inexistants au moment de la réforme. Ils auraient été rédigés au fur et à mesure de l'avancement de la rénovation. Pour certains métiers, tel que le mécanicien de cycles (CCP) et le fabricant de volets (CCP), il n'y aurait d'ailleurs toujours pas le moindre document pédagogique requis, ce qui imposerait aux acteurs d'improviser.

Les référentiels seraient de niveau et de précision très inégaux. Ils seraient parfois trop détaillés, parfois pas assez, non adaptés au niveau des élèves ou de la formation, redondants, ou irréalistes. Certains seraient « écrits pour la vitrine », mais irréalisables, car d'un niveau trop élevé pour les élèves concernés. L'ensemble de ces documents constitue une masse de papier énorme que personne n'aurait lue et assimilée dans son ensemble. Or, il faudrait que des fonctionnaires du ministère, en tout cas ceux du Service de la formation professionnelle (SFP), aient une vue d'ensemble des formations offertes pour tous les métiers ainsi que de leurs modalités, même si les enseignants ne devraient connaître que ce qui les concerne.

L'incohérence et la mauvaise qualité des référentiels

Au niveau pratique, il faudrait aussi qu'il y ait une cohérence, une imbrication et une hiérarchisation des modules. On ne peut pas mettre en place une série de modules tous indépendants les uns des autres, ce qui serait d'ailleurs un non-sens dans un enseignement par compétences. Cette imbrication serait également nécessaire pour les projets intégrés PII et PIF, or ce ne serait pas le cas pour le moment. Les modules seraient de fait souvent traités comme des briques isolées.

La distinction entre modules fondamentaux, modules complémentaires et modules facultatifs poserait problème. D'un point de vue pédagogique, on ne comprend pas que dans certains métiers il n'y aurait que très peu de modules, à la limite qu'un seul module fondamental par année, à savoir la formation en entreprise, alors que beaucoup de

compétences peuvent être absolument nécessaires dans un métier donné. Or, les modules fondamentaux sont ceux dont l'école doit offrir un rattrapage en cas d'échec dans le semestre suivant, ce qui rendrait compréhensible que les écoles essaieraient de garder le nombre de ces modules aussi peu élevé que possible, ce qui leur entraînerait moins de contraintes dans l'organisation des rattrapages.

Il y aurait lieu également de contrôler la pertinence des contenus de la formation générale et de veiller à ce qu'ils soient partout les mêmes par niveau de qualification visée. S'il est estimé qu'une compétence est indispensable à l'exercice d'une profession donnée, elle devrait rentrer dans la formation professionnelle au sens strict et non dans la formation générale, qui est censée former le citoyen et l'humain.

Beaucoup de documents et de référentiels ne seraient pas disponibles dans les deux langues, français et allemand. Quand ils sont rédigés dans la seule langue allemande, ils peuvent poser notamment des problèmes aux élèves d'origine portugaise et plus généralement aux enfants et aux patrons d'origine romanophone. Vu l'immigration importante de populations romanophones qui perdure, il serait absolument nécessaire d'offrir plus de formations en langue française afin de ne pas discriminer ces personnes qui constituent non pas des cas isolés, mais des minorités importantes.

Donc, pour ce qui est des documents pédagogiques légaux prévus, à savoir les programmes-cadres (c'est-à-dire les profils professionnels, les profils de formation et les programmes directeurs), les programmes de formation, les référentiels d'évaluation, les bulletins scolaires, la critique souvent rapportée est que leurs destinataires (formateurs, tuteurs, apprentis, élèves, parents) ne les comprennent pas assez. Un document de vulgarisation, un genre de vade-mecum, aurait d'ailleurs été extrait des référentiels d'évaluation à l'usage des entreprises et sert de base à leurs formations, sans que ce document possède une valeur légale.

Une informatisation insuffisante

Les relevés des compétences acquises par les élèves seraient souvent peu clairs. Ainsi, il n'est pas immédiatement visible quelles compétences sont maîtrisées et lesquelles pas. Le « fichier élèves » informatique qui devrait recenser à quel niveau tous les élèves sont situés au niveau des modules et des compétences acquises ne serait pas clair et lisible. Il rendrait difficile l'organisation et la gestion des modules dans les écoles.

Des documents non disponibles

Tous les documents prévus par la loi ne seraient toujours pas établis : ainsi, il n'y aurait pas de programmes de formation pratique, en dépit de l'obligation contenue dans l'article 31(3) de la loi d'établir de tels programmes. Les documents rédigés ne seraient pas accessibles, notamment sur Internet.

Dans la formation de technicien administratif, régime apprentissage, il n'y aurait pas encore de programme pour la partie à faire par l'entreprise. Même si la formule apprentissage débute seulement à l'automne 2015 (quatrième année de la formation), il aurait été bon que les entreprises en disposent au moment où les élèves les prospectent en vue d'un contrat d'apprentissage, c.-à-d. à partir du mois de février.

Dans le même ordre d'idées : il ne serait pas prévu d'établir des programmes spécifiques pour les douze semaines de stages prévues dans la formation DT et DAP de plein exercice. Douze semaines faisant un trimestre, peut-on imaginer tout un trimestre d'école sans

programme ? Aussi cette absence a-t-elle été critiquée et au moins un programme-cadre a été exigé.

Il y a encore lieu de signaler qu'il arriverait que des tuteurs en milieu scolaire ne visitent pas du tout le stagiaire pendant son stage et ce en violation de l'article 4 du règlement grand-ducal du 01.02.2010 relatif à ces stages.

Le carnet d'apprentissage manquerait dans la plupart des professions. Il faudrait en outre veiller à ce que les carnets existent partout en allemand et en français et que les deux langues ne se retrouvent pas pêle-mêle dans un même carnet, ce qui est le cas actuellement. Dans les modules préparatoires DAP aux études supérieures, le 3^{ème} module fait toujours défaut, c'est-à-dire le module relatif à la spécificité technique de la profession.

L'incohérence dans les modules

Des « bizarreries » seraient constatées dans la dénomination des modules de formation. Certaines professions n'auraient pratiquement pas de modules fondamentaux hors ceux de la formation pratique. Ainsi, certaines formations n'auraient, de fait, aucun module fondamental, ce qui permettrait de contourner les lourdeurs de la loi, selon un interlocuteur. Au-delà de ces exemples, il apparaît que la loi, à cause d'un degré de précision insuffisante et faute de directives ministérielles, est interprétée dans chaque lycée de façon différente. Chaque lycée « y irait de ses propres interprétations » des textes et de ses propres pratiques pas toujours conformes à la loi. Ce qui créerait des inégalités et des différences entre écoles et lycéens.

Dans les entreprises, on constaterait également des problèmes avec les formations. Un exemple de validation de compétences que l'entreprise doit faire acquérir a été cité. Dans le cas où l'entreprise n'est pas capable d'enseigner une compétence donnée, par exemple par manque des équipements nécessaires, les uns la valident néanmoins, pensant que ce n'est pas à l'élève de subir les imperfections du système, et les autres ne la valident pas, étant donné que la compétence n'aurait effectivement pas été acquise. Ces points de vue, tous deux justifiables en théorie, créeraient néanmoins deux poids deux mesures et iraient à l'encontre du principe de traitement égalitaire de tous les élèves.

L'architecture défectueuse des modules

Les parents ont attiré l'attention sur un point faible légal : pourquoi les modules fondamentaux, qui par définition sont interdépendants et progressifs (en allemand : *aufbauend*), et qui ne sont pas réussis, sont seulement rattrapés dans le semestre suivant. Cette remarque peut être illustrée par l'exemple suivant : en mathématiques, un élève, tout en ne réussissant pas les deux premiers modules, continue avec les modules suivants, les deux modules non réussis étant rattrapés au semestre suivant. La loi est respectée, mais entre les deux modules ratés, qui se situent forcément au début de l'année, et le rattrapage qui peut se situer à la fin du semestre suivant, il y aurait pratiquement toute une année scolaire. Or, à cause de l'interdépendance des modules, il risquerait fort d'y échouer parce que la base lui manquerait. On est face à une incohérence aussi bien pédagogique que logique.

Il a également été critiqué que les modules ont tous la même valeur aux fins de l'évaluation et de l'avancement, ne distinguant pas à ce niveau entre ceux qui sont plus importants et ceux qui sont plus secondaires. Dans ce dernier contexte, il est demandé que le conseil de

classe obtienne davantage de compétences et de pouvoirs, pouvant décider d'accorder plus de poids à certaines matières et de décider selon le profil de l'élève.

1.3. La communication du MENJE avec les différents partenaires

Absence de pilotage cohérent

Il n'y aurait pas eu une ligne de communication claire, les directives du MENJE arrivant au cas par cas et les écoles et les chambres professionnelles n'ayant souvent pas de réponses à leurs questions. Il y aurait des changements incessants des directives en fonction des ajustements réalisés aussi bien au ministère que sur le terrain. Outre l'imprécision de la loi, la grande précipitation avec laquelle elle aurait été mise en œuvre serait la principale cause du désordre constaté aujourd'hui. Le ministère n'aurait pas été prêt pour sa propre réforme, constamment il aurait révisé ses idées et ses injonctions aux équipes curriculaires qui ne savaient bientôt plus sur quel pied danser. D'ailleurs celles-ci auraient eu le sentiment de travailler dans un vide institutionnel, tant l'encadrement du MENJE faisait défaut. Il n'y aurait pas eu et il n'y a toujours pas de système formel de communication, ni de décision, avec des procédures et des délais obligatoires, ce qui a généré et ce qui génère toujours des systèmes informels reposant sur la « débrouillardise et le copinage ».

Aux personnes auxquelles furent attribuées certaines fonctions par le MENJE, l'autorité et les pouvoirs qui auraient dû accompagner celles-ci ne furent ni définis ni formellement accordés. De plus, une certaine faiblesse de la coordination au MENJE aurait existé surtout au début de la réforme, malgré une excellente volonté et beaucoup d'engagement du coordinateur général, celui-ci était inexpérimenté à l'époque.

Détérioration des relations entre partenaires

Un autre point important soulevé concerne les relations entre les parties prenantes. Selon les chambres professionnelles directement engagées dans la formation professionnelle, les relations entre elles et le MENJE auraient été bonnes avant la réforme et se seraient dégradées après. Le ministère aurait profité de la réforme pour renforcer son ascendant sur les chambres dans l'optique de « scolariser » davantage l'apprentissage, qui, de par la loi de 1945, était plutôt de la responsabilité des chambres professionnelles. L'expérience montrerait cependant que le MENJE s'acquitterait fort mal de ses nouvelles tâches de gestion de la formation professionnelle et ferait montre d'un autoritarisme bureaucratique qui heurterait les chambres. Ces dernières demandent dès lors au MENJE d'arriver à de meilleurs sentiments et de revenir à un vrai partenariat tel qu'il fonctionnait avant la réforme et qui a su, malgré les conflictualités inévitables, trouver des compromis valables dans l'intérêt de l'apprentissage.

1.4. La gestion des écoles

Une gestion impossible des rattrapages

La gestion des innombrables rattrapages est un casse-tête qui prendrait beaucoup de temps et d'énergie. A cause des très nombreux rattrapages, il faudrait pratiquement établir un horaire individuel par élève. L'organisation pratique de ces rattrapages poserait des problèmes multiples : horaires ne devant pas interférer avec les horaires des modules « normaux », occupation des ateliers et des machines, horaires interférant avec la présence contractuellement fixée du jeune dans l'entreprise, difficultés des transports domicile-école-entreprise dans les différents sens, problèmes du droit du travail - par exemple les jeunes ne peuvent travailler plus de huit heures par jour -, existence d'un contrat d'apprentissage avec

l'entreprise formatrice qui serait peu disposée à payer l'apprenti pendant ses rattrapages et ses remédiations, etc. L'organisation des rattrapages est vite apparue comme l'achoppement majeur de l'exécution de la loi. Pour nos interlocuteurs, le constat était unanime : d'une manière générale, les rattrapages seraient très difficiles à organiser en conformité avec la loi, même s'il y aurait ci et là des îlots de fonctionnement adéquat.

L'accumulation de nombreux rattrapages, et ceci pour de nombreux élèves, provoquerait des lacunes importantes et serait source de situations embrouillées. Ainsi, le fait que des élèves étudieraient des modules dont ceux non réussis avant constitueraient de fait des prérequis risquerait d'entraîner des échecs, du découragement, de la démotivation, de la déresponsabilisation, du décrochage scolaire ainsi que l'impossibilité pour beaucoup de jeunes d'accéder au PII et au PIF. Des modules fondamentaux n'auraient pas été rattrapés le semestre suivant comme la loi le prévoit. Certains modules n'auraient même pas été rattrapés du tout, faute d'enseignants et eu égard au petit nombre de candidats pour un module donné. D'autre part, des compétences obligatoires auraient été transformées en compétences sélectives, parce que les lycées ne sauraient pas les évaluer, soit par manque d'infrastructures, soit par manque de personnel, soit par incapacité d'organiser l'évaluation.

L'organisation des projets PII et PIF soulève également certaines critiques. En dehors du fait que les projets nécessiteraient énormément de travail de la part des lycées et que les contributions des représentants des chambres laisseraient régulièrement à désirer, il a été souligné qu'il n'est pas logique que le PII doive être réussi avant que le PIF puisse être fait, étant donné que les deux forment un seul module et qu'une défaillance dans l'un puisse être compensée par une bonne performance dans l'autre.

Un modèle incompatible avec l'organisation traditionnelle de l'école

On constate qu'en général le cadre organisationnel et temporaire de l'école n'a pas changé, basé sur le groupe-classe, l'horaire de la leçon commune et du plan horaire hebdomadaire, le nombre fixe de salles et d'équipements. Or on voulait introduire dans la réforme une formation très individualisée avec un quasi-horaire à la carte, ce qui est incompatible avec l'organisation traditionnelle qui n'aurait pas été revue (exemples : *teamteaching*, salles de classes modulaires, etc.). Dans ce même ordre d'idées a été évoquée l'impossibilité actuelle de prodiguer l'enseignement intégré qu'un enseignement par compétences appelle, du fait de la configuration physique des lycées. Si un tel enseignement était décidé – réelle intégration de la formation théorique et pratique, interdisciplinarité avec réunion de plusieurs classes et travail en groupes, flexibilisation des espaces - les investissements financiers seraient considérables. Du moins théoriquement, les gains le seraient aussi, mais serait-ce également le cas en pratique ? Tandis que d'autres pays ont commencé à abandonner les configurations classiques de leurs lycées, le Luxembourg reste attaché à la structuration actuelle en classes isolées. Il a été aussi remarqué que la réforme est très chronophage - surtout en ce qui concerne l'organisation des rattrapages - et que les lycées et les équipes chargés de la mettre en route sont, pour le moins, arrivés à leurs limites.

Dans ce contexte, la nécessité d'une étude input/output ou coût/avantages a été évoquée, non seulement pour la période passée, mais surtout pour l'avenir s'il était décidé de vraiment mettre les ressources humaines, les infrastructures et les équipements que nécessite la mise en œuvre scrupuleuse de la réforme.

Des adaptations au cas par cas

Chaque école aurait mis au point des adaptations ou des réinterprétations de la réforme, les établissements interprétant souvent à leur manière, phénomène qui est facilité par un certain flou de la terminologie et des procédures ainsi que par les changements fréquents des directives de la part du ministère. Certains lycées avouent ne pas se conformer à la loi, au motif qu'ils n'ont pas les moyens de le faire. Quoi qu'il en soit, une chose semble certaine : la loi n'est pas correctement appliquée, ni dans sa lettre, ni dans son esprit. Dans le cadre de la présente évaluation, il a été impossible d'estimer l'envergure de cet état. Pour constater les pratiques non conformes à la loi, il faudrait procéder à un examen lycée par lycée et formation par formation.

Comme déjà évoqué plus haut, le « fichier élèves » informatique ne serait pas clair et lisible, rendant difficile l'organisation et la gestion des modules et des compétences. Depuis la mise en œuvre, des outils informatiques centraux font défaut, de sorte que chaque lycée a mis au point le sien. Le « fichier élèves » ne serait donc pas encore satisfaisant aujourd'hui.

Les problèmes des passerelles et des réseaux

Des passerelles adéquates entre les différentes voies de formation sont importantes pour réaliser au maximum le potentiel des élèves au moindre coût personnel et collectif et pour augmenter le niveau général de la qualification professionnelle de la population. Or, des exemples présentés tendent à indiquer qu'elles ne fonctionnent pas ou pas correctement. Ainsi, la loi prévoit un accès du détenteur d'un CCP à la classe de 11^{ème} du DAP dans la même profession. L'expérience a montré que cette passerelle, louable en soi, ne fonctionne pas et que les candidats échouent le plus souvent. En conséquence il a été demandé que les candidats commencent la formation DAP en 10^{ème}, c'est-à-dire tout à fait au début. Or cela signifierait que les trois ans de formation CCP auraient été faits en pure perte, ce qui n'est guère acceptable. Ce cas démontre un problème de cohérence et d'organisation hiérarchique des différents niveaux de qualification et de pertinence des passerelles prévues par la loi.

Un autre exemple est constitué par le passage de l'électronicien en énergie DAP à la formation de technicien dans la même spécialité. En effet, les compétences exigées pour pouvoir évoluer correctement dans la formation de technicien n'ont pas été enseignées dans la formation DAP, ce qui hypothèque la réussite des études de technicien.

Dans le contexte des passerelles, il y a lieu de faire remarquer qu'une autre ne fonctionne pas : le passage de la formation professionnelle initiale à la formation tout au long de la vie, notamment pour ceux qui, sans réussir, ont épuisé le temps accordé. La loi prévoit que ces candidats peuvent continuer et, si possible, achever leur cursus par la formation tout au long de la vie. Or, cette voie n'existerait tout simplement pas.

Deux autres types de formation ne fonctionneraient pas non plus correctement voire pas du tout. Ainsi, la formation en réseau, telle qu'elle est prévue aux articles 16 et 20 de la loi de 2008, n'existerait tout simplement pas. Celle prévoyant que certains rattrapages seraient organisés à un niveau scolaire régional ou central pour réaliser des rationalisations et des diminutions de frais, sont très difficiles à cause, essentiellement, de problèmes de transport.

Finalement, la formation transfrontalière, malgré un accord récent entre le Luxembourg et ses trois régions limitrophes, bute sur des problèmes de principe et sur des problèmes d'intendance tels qu'en fait elle ne marche pas.

1.5. Les équipes curriculaires

Difficultés de fonctionnement

Dans la phase I (élaboration des documents pédagogiques par les équipes curriculaires) de la réforme, ces équipes auraient été laissées seules, d'ailleurs dans la phase II (implémentation des documents précités dans les écoles), cela aurait, selon les écoles, également été le cas pour les enseignants. Les équipes curriculaires ont travaillé chacune dans leur coin pour les 120 métiers différents (avec un minimum d'encadrement de la part du BIBB et de l'IWP de St. Gallen). Quand un encadrement a eu lieu, il y aurait eu trop de discussions sur de petits détails et des formulations. Dans ce contexte, il y a eu unanimité des interlocuteurs pour critiquer ces consultants étrangers, surtout ceux du BIBB : soit ils étaient trop conceptuels, soit il y avait trop de discussions sur tel ou tel terme, de sorte à faire fuir - temporairement ou définitivement - certains membres.

Rédiger un référentiel exige une aptitude cognitive (mettre en évidence les compétences, les formuler, les rédiger, les classer et les hiérarchiser) qui ne peut pas être postulée d'emblée présente chez les membres des équipes. Il faudrait plutôt supposer que dans la majorité des cas cette compétence est absente ou « en voie d'acquisition ». Il aurait fallu, selon nos interlocuteurs, un encadrement de personnes compétentes et neutres pour mettre en forme les savoirs et les savoir-faire présents chez les acteurs (patrons, salariés, enseignants) et les aider à les traduire en référentiels. D'aucuns ont même estimé que les équipes curriculaires auraient dû être composées exclusivement de professionnels. Une telle composition aurait aussi facilité que les modules de métiers de même niveau soient construits de façon similaire.

Des équipes hétérogènes laissées à elles-mêmes

Les équipes curriculaires fonctionnaient difficilement, dans un certain déséquilibre entre les partenaires, où les représentants patronaux auraient mis souvent la barre trop haut dans les exigences des modules de formation, eu égard aux capacités et potentiels des candidats à ces formations, sans que les représentants salariés les eussent contraints à plus de réalisme.

Il y aurait des différences de compétences à l'intérieur des équipes, ce qui rendrait difficile le travail en commun : les enseignants auraient plus de compétences langagières, les patrons et les salariés seraient plus près du terrain, mais auraient moins de capacité à formuler et risqueraient de se voir marginalisés face aux « intellectuels ». Il manquerait aussi des directives unitaires pour formuler des référentiels qui devraient être écrits selon un niveau d'exigence similaire pour un même niveau de qualification, tout en ayant, bien sûr, des pondérations de compétences différentes pour les 120 métiers. D'autre part, il devrait y avoir une cohérence entre les compétences exigées dans les différentes voies de formation (CCP, DAP, DT).

Dans le contexte du fonctionnement des équipes curriculaires et d'évaluation, des représentants patronaux ont soulevé des problèmes de rémunération de leurs représentants et d'horaires qui ne leur conviennent pas, les enseignants n'ayant pas ce problème, car leur participation serait prise sur leur temps de travail. Il faut d'ailleurs noter que les représentants des chambres professionnelles auraient souvent été dépassés par les débats trop conceptuels lors de ces groupes, c'est-à-dire trop abstraits et trop théoriques.

1.6. Les enseignants

Critiques et oppositions

La plupart des enseignants auraient été de fait opposés à un enseignement par compétences - soit pour des raisons pédagogiques, soit pour des raisons plus idéologiques, soit pour des raisons de convenance, soit pour toutes ces raisons à la fois. Une partie des enseignants n'aurait pas su comment s'y prendre, soit par manque de préparation, soit parce qu'enseigner par compétences serait concrètement difficile, surtout dans les branches qui transmettent beaucoup de savoir décontextualisé. L'évaluation serait trop compliquée et nécessiterait de ce fait trop de travail. Dans la formation des enseignants, l'entraînement pratique à la formation professionnelle serait d'ailleurs complètement absent.

Adaptations pragmatiques

Beaucoup auraient « détourné » la réforme en s'adaptant en surface à l'enseignement par compétences tout en continuant à enseigner comme avant, en gardant en arrière-fonds la cotation sur 60 qu'ils convertiraient ensuite en évaluation qualitative des compétences. Ce qui serait d'ailleurs favorisé par le flou terminologique autour de la notion de compétence, celle-ci recouvrant aussi bien des contenus scolaires que l'école a toujours appris aux élèves, comme la maîtrise de table de multiplication, que des savoir-faire professionnels très contextualisés, comme savoir cuire des tartes dans un four de boulangerie. D'autres enseignants auraient été très engagés dans la réforme, ce qui produirait un clivage entre collègues sur la base des programmes et des âges.

1.7. Les entreprises

Une réforme a priori dans l'esprit des entreprises

Dans l'ensemble, les entreprises auraient été favorables à l'approche par compétences, car c'est celle qui correspond le mieux aux réalités du terrain. Toutefois, les entreprises seraient également enclines à augmenter le niveau de difficulté des modules de formation, en se référant à la complexification croissante de la vie économique et parce qu'elles auraient intérêt à avoir un personnel le plus formé possible pour un niveau de salaire donné. Au Luxembourg jouerait également très fortement la concurrence d'une main-d'œuvre transfrontalière souvent plus qualifiée et plus motivée et qui inciterait les patrons à recruter des personnes souvent surqualifiées dans les pays limitrophes.

Il y a un accord assez large pour constater que la réforme a, volontairement ou incidemment, augmenté les exigences des formations, ce qui, face à une population scolaire qui aurait été la même, devrait, toutes choses étant égales par ailleurs, mener à une augmentation des échecs. Sur les résultats scolaires publiés jusqu'à présent, il y a controverses et certains n'ont pas hésité à évoquer des manipulations des évaluations pour embellir les résultats. Le collège des directeurs a toutefois estimé que le niveau de formation des techniciens a baissé suite à la réforme. Nous touchons ici un problème central de la formation professionnelle : les exigences croissantes des qualifications rendues nécessaires par les évolutions techniques et les mutations sociologiques face à des candidats qui, eux, n'évoluent pas et qui seront donc de moins en moins aptes à répondre à ces exigences. La qualification de référence visée par les entreprises serait clairement le DAP et non les qualifications se situant à un niveau moindre d'exigences. Ces dernières relèveraient, selon les représentants patronaux, plutôt du traitement social du chômage des jeunes.

Les difficultés pour les entreprises

Par ailleurs, les chefs d'entreprise seraient souvent mal à l'aise pour participer aux équipes curriculaires. Souvent ils ne verraient pas l'intérêt de cet exercice jugé trop intellectuel et ne seraient pas habitués à formuler de façon systématique les contenus d'apprentissage. Le temps passé en réunions constituerait également une perte économique pour eux, contrairement aux enseignants, aux représentants du ministère et aux représentants salariaux qui continuent à toucher toujours leur salaire pendant cet exercice, même si pour ces derniers, la réalité est souvent autre, dans la mesure où ils prennent le temps nécessaire sur leur congé annuel.

Les projets PII et PIF soulèveraient également des difficultés d'organisation dans les entreprises, car ils ont lieu à des moments qui n'arrangent pas ces dernières.

Une meilleure orientation est exigée

Ce hiatus a été mis en avant par les chambres patronales qui prônent, outre une réforme de l'orientation scolaire et professionnelle fondée sur une plus grande précocité de l'orientation et une meilleure prise en compte des aptitudes techniques et manuelles, une réforme en profondeur du cycle inférieur de l'EST lui conférant plus de rigueur et plus d'efficacité. Il a été fait mention, dans ce cadre, d'une maturité insuffisante des jeunes qui entrent dans l'apprentissage. Finalement, une égalité de considération sociale entre la formation générale et la formation technique et professionnelle est vue comme incontournable si l'on veut que les jeunes embrassent un métier par choix positif et non plus par défaut. Ce choix par défaut est démotivant pour les jeunes, pour les enseignants et pour les formateurs en entreprise, ce qui ne peut avoir que des conséquences négatives sur le niveau et la qualité des qualifications visées par la formation professionnelle.

1.8. La validation des acquis de l'expérience (VAE)

Nous allons consacrer un chapitre à la VAE, vu l'importance de la procédure. L'absence de direction et de clarté de la procédure a été relevée par les interviewés. Les principales critiques avancées sont les suivantes :

1. les candidats à une VAE ne seraient pas suffisamment informés sur le fonctionnement et les conditions de ce système de qualification ;
2. les commissions d'évaluation laisseraient sérieusement à désirer quant à leur fonctionnement ;
3. le volet d'accompagnement ne fonctionnerait pas correctement, faute d'un nombre suffisant d'accompagnateurs ;
4. les candidats faiblement qualifiés (CCM, CITP et CCP) ou non qualifiés ne seraient pas capables de rédiger le dossier écrit, élément central de la VAE ;
5. les grilles d'évaluation seraient tenues secrètes ;
6. les commissions d'évaluation ne comprendraient pas ou ne voudraient pas comprendre la philosophie sous-jacente aux VAE qui accorde autant d'importance aux savoirs et savoir-faire appris sur le lieu de travail ou dans la vie privée que ceux acquis par la formation formelle ;
7. il n'y aurait pas d'unité méthodologique entre les VAE de la loi de 2008 et l'article 9 de la loi 2003 relative à l'université ; une même méthode pour les deux est préconisée ;

8. eu égard au nombre important de personnes faiblement ou non qualifiées en activité ou en chômage, le bilan de la mise en place de la VAE est plutôt mitigé, peut-être parce que le système est trop compliqué, mais aussi peut-être parce qu'il est peu connu du grand public.

Pour le bilan chiffré de la VAE au Luxembourg, voir annexe 1.

1.9. Les stages dans la formation de technicien

Les stages trouvent en général un écho favorable auprès de toutes les parties prenantes quant au principe. Quant à la réalité cependant, des critiques sont exprimées.

1. Pour les lycées, les stages constitueraient un problème pour l'enseignement général, dont les programmes n'auraient pas tenu compte.

2. Les élèves estiment être abusés ou exploités pendant les stages faute de contrôles sérieux et faute d'une adéquation des stages à la formation. Qu'en est-il des programmes de stages et de leur validation, très lacunaire, quant au respect du programme ? Des exemples de validation de tels stages ont été donnés. Est-ce que les objectifs des stages sont clairement définis ?

3. Les chambres professionnelles reprochent aux lycées de ne pas respecter la législation, parce qu'ils n'inviteraient que très irrégulièrement leurs représentants dans les réunions de l'Office des stages. En outre, il leur est reproché d'inciter les entreprises à ne pas déclarer leurs places de stage vacantes à l'ADEM, parce que chaque lycée aurait son propre pool d'entreprises qu'il ne veut pas voir concurrencer par les autres lycées.

4. Finalement, les écoles douteraient du bien-fondé des dispositions légales sur le droit de former en matière de stages, puisque celles-ci limiteraient les places déjà insuffisantes. Cette position est réfutée par les chambres, car elles ne refusent ou ne retirent ce droit que pour des motifs réels et sérieux. Il serait par exemple irresponsable que les lycées puissent continuer à envoyer des stagiaires dans une entreprise à laquelle le droit de former a été retiré pour cause de comportements injustifiables envers certains apprentis.

1.10. Les conseillers à l'apprentissage

En général, on peut dire que les conseillers à l'apprentissage ont une position difficile entre plusieurs mondes : école, entreprise, MENJE, chambres professionnelles salariale et patronales, SPOS, Service d'orientation professionnelle de l'ADEM, parents et apprentis. Leur position serait devenue plus difficile par la réforme, car si les procédures sont moins claires et transparentes, la communication avec les acteurs concernés deviendrait plus difficile.

Les conseillers se plaignent de ne pas recevoir des informations (notamment concernant les résultats aux PII et PIF, l'activité des équipes curriculaires, les procédures du MENJE) qui sont importantes pour discuter avec les différentes parties.

Ce ne sont donc pas seulement les chambres qui se sentent quelque peu mises sur la touche, mais également les conseillers à l'apprentissage, qui ont été évincés des circuits d'information et des processus décisionnels à un point tel qu'ils disent éprouver des difficultés à assurer leurs missions. Les conseillers à l'apprentissage occupent dans l'organisation formelle de l'apprentissage une place de choix de relais d'informations en aval et en amont entre toutes les parties prenantes, de sorte qu'il ne serait pas de bonne gouvernance de se priver de la sorte des informations qu'ils possèdent et de leurs compétences.

1.11. Les élèves

Désarroi des élèves

Mal préparés à la réforme, ils auraient des difficultés à comprendre les tenants et aboutissants de la nouvelle méthode de formation, des nouvelles procédures et de la nouvelle évaluation, qui est devenue plus complexe, moins lisible que les anciens bulletins avec notes sur 60. Le système modulaire par compétences serait en forte rupture avec le système dont ils avaient eu l'habitude avant. Au début de l'entrée dans le nouveau système, il n'y aurait souvent pas eu une information systématique des élèves. Souvent ils ne seraient également pas bien orientés, c'est-à-dire qu'ils n'auraient pas une vue de ce qu'ils veulent faire comme métier et comment cela s'agence avec le profil professionnel et le profil de formation qu'ils veulent parcourir. Il a été noté également que les élèves de l'enseignement professionnel et technique manqueraient d'un lobby susceptible de défendre leurs intérêts, contrairement aux autres acteurs impliqués.

Reporter les difficultés

D'autre part, un certain nombre d'élèves auraient néanmoins compris ou intuitivement saisis les diverses possibilités de reporter les efforts et de contourner les contenus de formation plus difficiles, ce qui serait favorisé par le système modulaire à la carte. Toutefois, ces évitements se retourneraient évidemment contre les élèves, ceux-ci se retrouvant à la fin de leur cursus sans diplôme, mais avec un nombre souvent impressionnant de modules à rattraper et, comme déjà évoqué plus haut, pas de vrai lobby susceptible de faire entendre leurs intérêts.

Il faut évoquer encore le problème de l'orientation par l'échec. Beaucoup d'élèves qui sont dans une formation professionnelle ne seraient pas là par choix, mais parce qu'ils ne peuvent pas suivre l'enseignement secondaire technique ou général. Ils auraient souvent déjà accumulé de sérieuses lacunes, voire des lacunes rédhibitoires dans les neuf années précédentes, qui les empêcheraient de poursuivre leur formation avec succès. Ce problème n'aurait évidemment pas été résolu par la réforme, dont ce n'était d'ailleurs pas le but. Par ailleurs, le profil psycho-social des élèves concernés présenterait des difficultés non prises en compte par la réforme. Ainsi, on attendrait de cette population une gestion et une prise en charge fort autonome de leur propre parcours, ce qui suppose une maturité peu présente chez cette population et alors même que ces jeunes ne seraient que peu structurés et peu capables d'indépendance.

1.12. Les parents

Les parents des apprenants (élèves-apprentis et apprentis) de la formation professionnelle auraient d'autant plus de difficultés à comprendre les tenants et aboutissants de la réforme qu'ils seraient socialement plus éloignés du monde scolaire.

Ils auraient souvent des difficultés à comprendre la nouvelle notation par compétences, moins transparente que les anciennes notations sur 60. La formation et l'évaluation seraient devenues plus complexes, plus détaillées, plus difficilement lisibles. Les parents préféreraient souvent les anciens bulletins qui au moins étaient plus clairs.

L'emploi quasi exclusif de photocopies comme matériel didactique au détriment de livres a été critiqué, parce que cette pratique empêcherait les jeunes - en particulier les jeunes de la formation professionnelle - à construire une relation positive à la culture livresque. Sur ce dernier point, beaucoup d'élèves ont rejoint les parents pour critiquer le recours fâcheux par

les enseignants à des photocopies, souvent de mauvaise qualité et distribuées sans aucun ordre ou pagination.

2. Les entrevues avec les classes d'élèves

Dans une deuxième phase, et toujours à la demande de la direction du Service de la formation professionnelle, des entrevues avec neuf classes comprenant 133 élèves ont été réalisées.

2.1. Les principales critiques

Aucune des classes rencontrées ne met en cause le nouveau modèle d'apprentissage institué par la réforme qu'est la formation par compétences structurée par modules et unités capitalisables. Cependant un certain nombre de critiques ont été émises, qui rejoignent en partie celles que nous avons relevées durant les entretiens avec les représentants des autres partenaires.

Une formation plus difficile

La suppression des compensations dans le nouveau régime alourdirait mécaniquement les exigences. Les critères de réussite seraient trop difficiles, plus sévères que dans l'ancien système. Les compétences réussies doivent être de nouveau enseignées et réévaluées si le module qui les contient n'est pas réussi. Effectivement, il y a évaluation au niveau du module et non de la compétence.

Par exemple, la classe de coiffure DAP a aussi estimé que la réforme a rendu la formation sensiblement plus difficile. De plus, l'enseignement ne se ferait de fait pas par compétences, mais toujours par savoirs comme avant la réforme. Toutes les classes, à part celles du CCP, ont estimé que leur formation était trop théorique, trop volumineuse et donc trop superficielle eu égard au temps disponible. En cas d'incompréhension d'une matière traitée, les enseignants refuseraient une répétition au motif qu'ils n'ont pas le temps au regard du programme à faire. Le bachotage continuerait à constituer en fait toujours la méthode d'apprentissage de prédilection.

Un déficit d'information

Quant à l'information sur le nouveau régime, les élèves affirment en avoir reçu une, mais ont le sentiment que les enseignants ne le connaissent pas beaucoup mieux qu'eux-mêmes, chaque enseignant ayant sa propre réponse. Or, celle-ci peut être totalement erronée comme le montre l'exemple suivant. A la question de savoir s'ils pourront continuer leurs études à un niveau supérieur, un enseignant aurait répondu que les techniciens (formation administrative et commerciale) n'ont pas accès aux études supérieures dans leur spécialité et que pour avoir cet accès, ils devront, après leur 13^{ème} réussite, intégrer la formation technique générale (bac technique) au niveau de la 12^{ème} et réussir à décrocher ce bac. Outre le fait que cette réponse est tout simplement fausse, car en contradiction avec la loi, elle a créé un climat de morosité générale auprès de ceux, assez nombreux, qui comptaient poursuivre leurs études et qui disaient y renoncer dans ces conditions-là.

D'une façon générale, la compréhension du nouveau système laisserait à désirer, y compris les bulletins, qui seraient peu compréhensibles et peu clairs. Les anciennes notations auraient eu le mérite d'être plus compréhensibles et plus précises. Les appréciations qualitatives ne permettraient pas aux élèves de situer leurs compétences avec assez de précision. En conséquence, la plupart des élèves préféreraient la réintroduction du système de points à côté de l'évaluation qualitative. La formation en entreprise a été jugée bonne par la très grande majorité des élèves, hormis celle concernant les élèves de la formation en peinture qui l'ont trouvée très peu formatrice, les élèves étant cantonnés à des travaux

routiniers de base. Ce jugement doit toutefois être confronté au fait que le programme de formation en entreprise est très largement inconnu des élèves.

Critique de la formation générale

Une surprise a été la critique, générale et virulente, de la formation générale à travers toutes les classes, très différentes pourtant. Cette formation a été jugée inutile, répétitive, ennuyeuse, d'aucun intérêt. Si certains élèves se sont prononcés pour sa suppression pure et simple, la grande majorité des élèves veulent la maintenir, mais avec d'autres contenus, des contenus plus utiles. Les uns, ayant conscience de leurs faiblesses linguistiques (DAP et DT administrative et commerciale), demandent de la grammaire, d'autres des éléments centraux du droit du travail et encore d'autres la rédaction de demandes d'emploi, de CV, de devis... En tout cas, la formation générale actuelle fait l'unanimité contre elle, l'enseignement du français et de l'allemand tout particulièrement. Il peut effectivement paraître bizarre, qu'en 2015, le cours d'allemand de la classe de 12^{me} électriciens (artisanat) comprenne comme sujet principal, voire unique, la défunte RDA, traité dans un document d'environ 60 pages. En 12^{me} DAP administrative et commerciale, l'absence d'anglais fut également critiquée. Certaines classes ont encore affirmé que la matière de formation générale est plus volumineuse que celle de la formation professionnelle, en dépit de moins d'heures d'enseignement.

Quelques manquements graves

Une deuxième surprise a été le constat que dans les différentes classes, un nombre important, voire la majorité d'apprentis n'aurait jamais été soumis à un examen médical d'embauche auprès d'un médecin du travail en dépit du fait que cet examen est obligatoire. Ainsi, nous avons pu découvrir le cas d'une élève en classe de coiffure qui manifestait des réactions allergiques fortes, alors même qu'elle était sur le point de finir sa formation de coiffeuse après trois ans. Il est pourtant de notoriété publique que les allergies sont un problème majeur handicapant la formation, et aussi le métier, des coiffeurs.

Une dernière surprise a été le fait qu'aucun apprenti n'aurait eu ou n'aurait tenu un carnet d'apprentissage, ce dernier étant pourtant prévu par le contrat d'apprentissage et de ce fait obligatoire. Dans le cadre de la discussion sur ce point, il est également apparu que la quasi-totalité des apprentis n'aurait jamais eu la visite d'un conseiller à l'apprentissage en entreprise. Cette absence s'expliquerait par un manque de temps dû à un surcroît important de travail administratif généré par la réforme, ce qui constituerait un détournement de la fonction de conseiller. Pour finir ce point, il y a lieu de mentionner qu'un certain nombre d'apprentis ont affirmé ne pas avoir reçu de programme de formation pratique en entreprise.

2.2. Le cas particulier des classes de peinture

La classe DAP a estimé, à l'unanimité, que la structuration actuelle de la formation n'est pas appropriée. Au lieu des trois jours d'école en première année, elle en demande un seul jour la première année et deux jours par semaine d'école les années suivantes. Selon elle, un tel agencement école-entreprise serait plus logique, puisqu'il accompagnerait utilement la progression dans la formation. Les compétences plus compliquées et plus complexes, nécessitant plus de savoir théorique, se situeraient alors logiquement à la fin du parcours et non au début. Ce dispositif permettrait une meilleure intégration de la formation théorique et de la formation pratique, objectif important de la formation centrée sur les compétences.

La classe CCP a sévèrement mis en cause toute la formation en peinture, au motif qu'elle manquerait cruellement de substance. Ceci aurait pour conséquence que pendant trois ans les apprentis n'apprendraient pas grand-chose, feraient toujours les mêmes travaux, tant dans l'entreprise qu'à l'école, dont l'essentiel ne consisterait qu'à faire du nettoyage. Ils se sentent abusés à un point tel qu'ils vont même jusqu'à demander la suppression pure et simple de cette formation, si rien ne devait changer. Le constat des apprentis est cohérent avec les remarques relatives au passage du CCP au DAP faites au chapitre « Les problèmes des passerelles et des réseaux ». Le dire des apprentis est d'autant plus surprenant et intéressant, qu'il est généralement admis dans les milieux de la formation professionnelle (lycées, ministère, chambres professionnelles) que cette formation fonctionnerait bien, voire très bien. La raison invoquée en est que les peintres seraient les seuls à répartir les différentes compétences sur toute la durée de la formation, tout en les développant et en les approfondissant si nécessaire, ce qui aboutirait à des répétitions très profitables aux apprentis. Si l'inconsistance de la formation incriminée peut être reliée à la réforme, s'il s'avérait que les documents pédagogiques la confirment, elle peut également être reliée à des facteurs étrangers à celle-ci.

Une critique qu'il faut encore adresser à la formation technique des peintres concerne les unités capitalisables, dans la mesure où celles-ci sont greffées exactement sur les années scolaires, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une seule unité capitalisable par année scolaire. Il y a lieu de se demander si une telle structuration correspond à la philosophie sous-jacente à la réforme.

3. Les entrevues avec les entreprises formatrices

Pour compléter, relativiser ou corriger l'image que nous ont fournie les représentants institutionnels et les apprentis, nous avons demandé à la Chambre de commerce et à la Chambre des métiers de nous organiser des entrevues avec chaque fois une vingtaine d'entreprises qui ont formé des apprentis avant la réforme et qui forment des apprentis après aux fins de savoir, essentiellement, si la réforme a apporté une réelle valeur ajoutée en termes de compétences par rapport au régime d'avant. Finalement, nous avons demandé que les entreprises en question forment dans des professions et des métiers dits de forte densité, c.-à-d. dans des métiers qui comptent beaucoup d'apprentis.

3.1. Les entreprises relevant de la Chambre des métiers

Nous avons rencontré en deux soirées les représentants de six entreprises, dont quatre grandes, sur 24 invitées. Les résultats de ces deux entrevues de deux heures et demie chacune peuvent être résumés comme suit.

Accroissement des difficultés de réussite

D'une façon générale, la réforme n'aurait pas généré un accroissement des compétences des apprentis. Les entreprises n'auraient pas changé leurs approches et leurs méthodes d'apprentissage suite à la réforme. Nombre d'entreprises ignoreraient encore la réforme à l'heure actuelle. En revanche, la réforme aurait augmenté les exigences auxquelles les apprentis doivent satisfaire. Cela est essentiellement dû aux nouveaux critères de réussite qui n'admettent plus des compensations, nombreuses et importantes, de domaines non réussis par la réussite d'autres domaines via une moyenne positive, tout juste suffisante dans la plupart des cas. Toutes choses restant égales par ailleurs, l'augmentation, parfois substantielle, des échecs aurait été prévisible.

Relations difficiles avec le ministère

Les entreprises formatrices se sentent très mal traitées en matière d'information tant de la part du MENJE que, surtout, des commissions d'évaluation. Ainsi, elles seraient très, voire trop tardivement informées des dates des PII et des PIF, généralement le jour même où ceux-ci ont lieu, voire même après le début, ce qui serait très préjudiciable à leur organisation et à leur clientèle.

En ce qui concerne les commissions d'évaluation, celles-ci ne communiqueraient les résultats d'évaluation aux entreprises que des semaines après qu'elles les auraient communiqués aux apprentis, ce qui pourrait engendrer de sérieux problèmes juridiques. Un des représentants des entreprises est membre d'une commission d'évaluation. A ce titre, il a critiqué la désorganisation, les lenteurs administratives et l'autoritarisme du MENJE. En effet, ce dernier aurait accaparé des fonctions assumées avant la réforme par les chambres professionnelles qu'il serait maintenant incapable d'exercer correctement. En outre, les communications faites seraient beaucoup trop sommaires pour que les formateurs puissent retravailler efficacement les compétences non réussies. La présence de personnes qui n'exercent plus le métier, parfois depuis longtemps, dans les commissions d'évaluation a également été fustigée.

Une formation en entreprise peu optimale

Finalement, il a été estimé que trop d'entreprises formatrices présenteraient des défaillances dans leur formation, même s'il faut considérer que la fonction première d'une

entreprise n'est pas la formation, mais la production de biens et de services et ce dans un environnement concurrentiel de plus en plus difficile. Aussi les entreprises demandent-elles un meilleur accompagnement dans leur activité d'apprentissage. Le tutorat introduit par la réforme et surtout la formation des tuteurs ont été fortement salués, même s'il a été regretté que cette dernière ne porte pas sur les méthodes d'évaluation. Il a été critiqué que de nombreux tuteurs s'occupant au journalier d'apprentis n'aient pas fait la formation en question et estimé qu'elle devrait être obligatoire pour quiconque s'occupe effectivement et concrètement d'apprentis, à moins de pouvoir se prévaloir d'une formation reconnue équivalente. A ce sujet, il y a divergence de vue entre les entreprises et la Chambre des métiers, vu la rédaction quelque peu malheureuse des textes légaux, les entreprises étant plus exigeantes à ce sujet que la Chambre. Les textes pédagogiques destinés aux entreprises ont également été jugés trop théoriques, trop redondants et quasi illisibles.

Une formation scolaire inappropriée

Quant à la synchronisation de la formation scolaire et de la formation en entreprise - un des objectifs majeurs de la réforme - aucun progrès n'aurait été constaté : cette synchronisation n'existerait tout simplement pas. Or, parmi les avantages généralement avancés d'une formation en alternance par rapport à une formation purement scolaire (formation dite de plein exercice), la combinaison systématique, et donc forcément synchrone, de la théorie et de la pratique professionnelles, que ce soit par la méthode logico-déductive ou empirico-inductive, occuperait une place centrale. Cette intrication n'étant pas réalisée, l'apprentissage perdrait de son efficacité et l'enseignement par compétences de sa crédibilité. Les représentants des entreprises rencontrés en ont conscience et se sont déclarés prêts à aller dans le sens d'une plus grande synchronisation. Encore faudrait-il que pour cela, il y ait une collaboration directe digne de ce nom entre les formateurs en entreprise et les formateurs scolaires. Pour l'heure, il n'y en a malheureusement aucune. Elle est clairement demandée par les entreprises. La formation scolaire a été assez sévèrement critiquée pour son laxisme, son obsolescence, son inefficacité et, partant, sa relative inutilité.

3.2. Les entreprises relevant de la Chambre de commerce

Sur 20 entreprises invitées, cinq ont été présentes. La réunion a duré deux bonnes heures.

Un effet variable sur les formations en entreprises

D'emblée nos interlocuteurs ont admis comme points positifs que suite à la réforme, les entreprises formatrices doivent, en principe, mieux suivre la formation scolaire concomitante et s'occuper davantage de leurs apprentis. Les exigences adressées aux entreprises se seraient accrues, sans que l'on sache, à ce stade, dans quelle mesure les entreprises formatrices sont disposées ou capables d'y répondre. Si la réforme aurait donc eu des conséquences positives, les résultats varieraient fortement en fonction des professions apprises. Dans ce contexte, l'apprentissage dans la vente a été caractérisé de difficile, voire d'assez décevant du fait, essentiellement, des faiblesses cognitives et comportementales des apprentis. La grande diversité qui régnerait dans ce secteur (tailles et spécialisations des entreprises) ajouterait encore à ces difficultés.

Comme dans l'artisanat, deux conceptions du tutorat se sont dégagées : pour les uns, le tuteur est la personne qui s'occupe effectivement de la formation de l'apprenti au jour le

jour et pour les autres le tuteur est la personne qui, dans l'entreprise, gère l'apprentissage sans qu'elle forme elle-même. Une clarification légale s'imposerait donc à ce sujet.

Peu de relations avec les écoles

Il a été regretté – comme dans l'artisanat – qu'il n'existe pas de relations systémiques et systématiques entre les entreprises formatrices et les lycées, ce qui serait préjudiciable à l'apprentissage. Il y a eu unanimité pour constater que la synchronisation de la formation en entreprise et de la formation scolaire n'existe pas, mais qu'il faudrait essayer de progresser en la matière en dépit des difficultés de cette tâche. Les informations que les entreprises reçoivent sont estimées imprécises, lacunaires et tardives et elles sont trop souvent tributaires de réseaux informels et des initiatives très personnelles des personnes à renseigner. L'évaluation qualitative, en particulier, poserait des problèmes aux entreprises de par son imprécision. Aussi le rétablissement des points (évaluation numérique) à côté de l'évaluation qualitative a-t-il été demandé. L'introduction de l'anglais professionnel dans l'apprentissage, au moins pour les professions dont la connaissance de cette langue est indispensable, a été également réclamée.

Manques au niveau du matériel didactique

En ce qui concerne les documents pédagogiques prévus par la loi, ils ne seraient pas accessibles à part le référentiel d'évaluation qui tiendrait lieu de programme de formation pratique, le cas échéant dans une version vulgarisée, et les bulletins. La lisibilité difficile voire l'illisibilité des documents a été également regrettée. Plusieurs personnes présentes ont été membres d'équipes curriculaires à l'époque de leur mise en place. Elles ont toutes critiqué les consultants étrangers, à l'instar de nos autres interlocuteurs et pour les mêmes raisons. Quant au carnet d'apprentissage, il existerait au moins dans 50% des professions relevant de la Chambre de commerce et sa non-prise en considération dans la promotion des élèves a été critiquée.

La gestion informatique, y compris celle de la Chambre de commerce, actuellement en place serait sous-développée dans son efficacité et dans sa convivialité. Cet état alourdirait encore la tâche des entreprises déjà sensiblement augmentée par la réforme en soi. Une entreprise a dit faire une pause dans la formation du fait du surmenage de ses formateurs causé par la réforme et ce, en plus, pour des résultats souvent peu probants.

4. Conclusions provisoires

La mise en œuvre de la loi de 2008 a donc été décrite comme chaotique. Les raisons majeures en seraient sa précipitation, l'impréparation des acteurs, surtout du MENJE, son laisser-faire, ses revirements continuels et l'implication largement insuffisante du terrain, c'est-à-dire essentiellement des lycées. Ces derniers éprouveraient dès lors de grandes difficultés à suivre les prescriptions de la loi et un certain nombre n'y arrive pas du tout, faute des infrastructures, des équipements et des ressources humaines nécessaires. Ceci génère non seulement des pratiques qui ne sont pas juridiquement en conformité avec la loi, mais également des inégalités entre les élèves inacceptables politiquement.

Cet état de choses, amplifié par la difficile lisibilité des textes (loi, règlements d'exécution et documents pédagogiques y compris les bulletins) et par une indifférence voire une hostilité d'une frange non négligeable des enseignants, ne pourrait que conduire à une situation peu satisfaisante. Les relations entre les nombreuses parties prenantes se sont détériorées et la conflictualité s'est aggravée, comme le montre notamment les reproches et les accusations des uns et des autres. L'ambiance n'est pas propice à la mise en œuvre de la réforme : lassitude, frustrations, irritation et morosité caractérisent ce climat qui manque de sérénité.

De tous ces développements, la conclusion suivante peut être tirée : une mise à plat et un réexamen serein de la réforme permettront de sortir de cette impasse et de recommencer sur de nouvelles bases dans un climat positif. Pour que cette opération réussisse, il faudrait que toutes les parties prenantes soient impliquées sur un pied d'égalité et que toutes soient capables d'empathie, armées de détermination à vouloir faire œuvre utile et nécessaire et disposées à arriver au plus grand consensus possible, le tout dans une parfaite transparence.

Le présent rapport doit être lu à la lumière de la prise en compte de nombreuses limites. D'abord, il recense principalement les critiques avancées par nos interlocuteurs, ce qui est dû d'ailleurs en partie au mode de questionnement qui tentait surtout de recenser les éléments négatifs dans le cadre d'une discussion de la réforme rendue nécessaire par les nombreux dysfonctionnements avérés et qui ont été répétés par nos interlocuteurs. Des interlocuteurs ont également parfois avancé des points positifs, sur lesquels ce rapport insiste moins ici. Ces nombreux points de critiques qui ont été recensés méritent d'être validés par une méthodologie quantitative plus rigoureuse, par exemple des enquêtes par questionnaires, qui permettraient d'en situer le poids plus précis. Une telle méthodologie pourrait être mise au point suite à ce premier rapport, si la demande en était faite par le MENJE.

Annexe 1 : Bilan chiffré de la VAE au Luxembourg

(Chiffres de la VAE au 31 décembre 2014)

1389 demandes de recevabilité, première étape de la procédure, ont été introduites jusqu'au 31 décembre 2014.

Ce chiffre se répartit de la façon suivante : 2010 (299 demandes), 2011 (226 demandes), 2012 (239 demandes), 2013 (291 demandes) 2014 (334 demandes).

1053 demandes ont été jugées recevables, 78 dossiers étaient incomplets, 258 dossiers n'étaient pas recevables (il n'y avait pas 5000 heures d'expérience, ou la demande concernait la validation d'un diplôme universitaire...).

335 candidats n'ont pas déposé leur demande de validation sur le fond pour une des deux sessions de validation. 12 candidats se sont désistés. 1 candidat a déposé une demande de validation sur le fond qui n'était pas recevable.

À ce jour, 414 dossiers de validation sur le fond (deuxième étape de la procédure) ont été analysés par les commissions compétentes. 144 candidats ont obtenu une validation totale, 59 une validation partielle et 196 un refus. 16 candidats ayant reçu une validation partielle n'ont pas complété le dossier endéans les 3 ans de la notification de la décision.

19 candidats ont soumis leur demande de validation sur le fond pour analyse aux membres de la commission de validation. 272 candidats sont en train de préparer la demande de validation sur le fond.

Au total, 523 des candidats qui ont introduit une demande de validation ont reçu les coordonnées d'un accompagnateur pour la constitution de leur dossier de validation sur le fond.

Tableau 1 : Dossiers de VAE qui ont eu une validation totale au 31 décembre 2014 (Chiffres MENJE 2015)			
Diplôme de technicien	division administrative et commerciale	8	
	division génie civil, section bâtiment	1	
	division hôtelière et touristique, section hôtelière	1	
	division informatique	3	
	division mécanique, section des mécaniciens d'avions-cat B	5	
	division mécanique, section mécanique générale	1	
	division artistique, section design 3D	1	
	division électrotechnique, section énergie	1	
	division administrative et commerciale, section communication et organisation	3	
Diplôme de fin d'études secondaires techniques	division administrative et commerciale, section gestion	9	
	division des professions de santé et des professions sociales, section de la formation de l'éducateur, et le diplôme d'État d'éducateur	19	
	division technique générale, section technique générale	1	TOTAL: 53
Certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP)	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des agriculteurs	1	

	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des opérateurs de l'environnement	1	
	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture, section des horticulteurs, sous-section des pépiniéristes-paysagistes (HP)	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des installateurs de chauffage, de ventilation et de climatisation	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des menuisiers	2	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des peintres-décorateurs	2	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mécanique, section des mécaniciens de machines et de matériel agricoles et viticoles	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mécanique, section des peintres de véhicules automoteurs	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mode, de la santé, de l'hygiène, section des coiffeurs	2	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de l'alimentation, section des boulangers-pâtisseries	1	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des employés administratifs et commerciaux	23	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des magasiniers	4	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des vendeurs	5	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des aides-soignants	1	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des auxiliaires de vie	7	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, professions de l'hôtellerie et de la restauration, section des cuisiniers	8	
	division de l'apprentissage industriel, professions de la mécanique, section des mécaniciens industriels et de maintenance	1	
	division de l'apprentissage industriel, professions de la mécanique, section des mécatroniciens	1	
	division de l'apprentissage industriel, professions de l'électricité, section des électroniciens en énergie	1	
	division de l'apprentissage industriel, section des informaticiens qualifiés	3	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des électriciens	1	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des assistants en pharmacie	2	
	division de l'apprentissage artisanal et industriel, section des gestionnaires qualifiés en logistique	1	TOTAL: 71
Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	division de l'apprentissage commercial, section des conseillers en vente (VE)	1	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, section des serveurs de restaurant (GR)	1	
	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture, section des horticulteurs, sous-section des pépiniéristes-paysagistes (HP)	1	TOTAL: 3

Brevet de maîtrise	entrepreneur d'isolations thermiques, acoustiques et d'étanchéité	2	
	mécanicien de machines et de matériel agricoles et viticoles	1	
	installateur chauffage-sanitaire	2	
	menuisier-ébéniste	1	
	coiffeur pour dames/pour messieurs	1	
	menuisier-ébéniste	1	
	pépiniériste-paysagiste	1	
	parqueteur	1	
	peintre-décorateur	2	
	traiteur	1	
	boulangier-pâtissier	1	
	mécatronicien d'automobiles	1	
	pâtissier-chocolatier-confiseur-glacier	1	TOTAL: 16
Certificat de capacité manuelle (CCM)	pépiniériste-paysagiste	1	TOTAL: 1
			TOTAL DOSSIERS: 144

Tableau 2 : Dossiers de VAE qui ont eu une validation partielle au 31 décembre 2014 (Chiffres MENJE 2015)			
Certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP)	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des métiers de la toiture, sous-section des ferblantiers-zingueurs	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mécanique, section des débosseleurs de véhicules automoteurs	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mode, de la santé, de l'hygiène, section des esthéticiens	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de l'alimentation, section des bouchers-charcutiers	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers divers, section des photographes	1	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des assistants en pharmacie	1	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des employés administratifs et commerciaux	2	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des auxiliaires de vie	2	
	division de l'apprentissage artisanal et industriel, professions de la construction et de l'habitat, section des professions du bâtiment, sous-section des maçons	2	
	division de l'apprentissage artisanal et industriel, section des gestionnaires qualifiés en logistique	1	TOTAL: 13
Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	division de l'apprentissage artisanal, section des installateurs chauffage-sanitaire (CS)	2	TOTAL: 2
Diplôme de fin d'études secondaires techniques (DEST)	division des professions de santé et des professions sociales, section de la formation de l'éducateur, et le diplôme d'État d'éducateur	8	
	division technique générale, section technique générale	1	
	division administrative et commerciale, section communication et organisation	4	
	division administrative et commerciale, section gestion	3	TOTAL: 16
Diplôme de technicien (DT)	division informatique	4	
	division administrative et commerciale	3	

	division électrotechnique, section énergie	3	TOTAL: 10
Brevet de maîtrise (BM)	ferblantier-zingueur	1	
	installateur chauffage-sanitaire	1	
	mécatronicien d'automobiles	1	
	électricien	3	
	coiffeur pour dames/pour messieurs	4	
	mécanicien en mécanique générale	1	
	plafonneur-façadier	1	
	tailleur/couturier	1	
	traiteur	3	
	entrepreneur de construction	2	TOTAL: 18
			TOTAL DOSSIERS: 59

Tableau 3 : Dossiers de VAE qui ont eu un refus au 31 décembre 2014 (Chiffres MENJE 2015)			
Brevet de maîtrise	carreleur	1	
	couvreur	3	
	entrepreneur de construction	1	
	esthéticien	3	
	imprimeur	1	
	installateur de chauffage, de ventilation et de climatisation	2	
	instructeur de natation	3	
	mécanicien-dentaire	1	
	installateur chauffage-sanitaire	1	
	mécatronicien d'automobiles	1	
	menuisier-ébéniste	1	
	électricien	6	
	coiffeur pour dames/pour messieurs	10	
	mécanicien en mécanique générale	1	
	métier installateur chauffage-sanitaire	1	
	peintre-décorateur	2	
	plafonneur-façadier	1	
	relieur	1	
	traiteur	3	TOTAL: 43
Diplôme de technicien	division administrative et commerciale	1	
	division informatique	1	
	division mécanique, section des mécaniciens d'avions-cat B	1	TOTAL: 3
Diplôme de fin d'études secondaires techniques	division administrative et commerciale, section communication et organisation	11	
	division administrative et commerciale, section gestion	9	
	division des professions de santé et des professions sociales, section de la formation de l'éducateur, et le diplôme d'État d'éducateur	41	
	division technique générale, section informatique	2	TOTAL: 63
Certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP)	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des agriculteurs	1	
	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des horticulteurs, sous-section des fleuristes	1	
	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des horticulteurs, sous-section des pépiniéristes-paysagistes	2	

	division de l'apprentissage agricole, métiers de l'agriculture et de l'horticulture, section des opérateurs de l'environnement	1	
	division de l'apprentissage artisanal et commercial, section des étalagistes et décorateurs	2	
	division de l'apprentissage artisanal et industriel, professions de la construction et de l'habitat, section des professions du bâtiment, sous-section des maçons	1	
	division de l'apprentissage artisanal et industriel, section des gestionnaires qualifiés en logistique	2	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des électriciens	4	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des aides-soignants	2	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des auxiliaires de vie	6	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, professions de l'hôtellerie et de la restauration, section des cuisiniers	11	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, professions de l'hôtellerie et de la restauration, section des hôteliers-restaurateurs	1	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, professions de l'hôtellerie et de la restauration, section des serveurs de restaurant	2	
	division de l'apprentissage industriel, professions de la mécanique, section des mécaniciens d'usinage	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des installateurs de chauffage, de ventilation et de climatisation	3	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des installateurs sanitaires	4	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des menuisiers	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des métiers de la toiture, sous-section des ferblantiers-zingueurs	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des peintres-décorateurs	2	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mécanique, section des mécaniciens d'autos et de motos	4	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mode, de la santé, de l'hygiène, section des coiffeurs	5	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mode, de la santé, de l'hygiène, section des couturiers et modistes	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la mode, de la santé, de l'hygiène, section des esthéticiens	1	
	division de l'apprentissage artisanal, métiers divers, section des instructeurs de natation	2	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des employés administratifs et commerciaux	6	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des magasiniers	4	
	division de l'apprentissage commercial, professions du commerce, section des vendeurs	5	TOTAL: 76
Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	division de l'apprentissage artisanal, métiers de la construction et de l'habitat, section des électriciens	2	

	division de l'apprentissage commercial, section des agents administratifs et commerciaux	3	
	division de l'apprentissage commercial, section des conseillers en vente	2	
	division de l'apprentissage commercial, section des gestionnaires qualifiés en logistique	1	
	division de l'apprentissage des professions de santé et des professions sociales, section des aides-soignants	2	
	division de l'apprentissage hôtelier et touristique, section des cuisiniers	1	TOTAL: 11
			TOTAL DOSSIERS: 196

Annexe 2 : Liste des sigles et abréviations

ADEM - Agence pour le développement de l'emploi

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung

CCM - Certificat de capacité manuelle

CCP - Certificat de capacité professionnelle

CITP - Certificat d'initiation technique et professionnelle

CNEL - Conférence nationale des élèves du Luxembourg

CV - Curriculum vitae

DAP - Diplôme d'aptitude professionnelle

DT - Diplôme de technicien

EST - Enseignement secondaire technique

FAPEL - Fédération des associations de parents d'élèves du Luxembourg

IWP - Institut für Wirtschaftspädagogik

LLLG - Lifelong Learning and Guidance

LNB - Lycée Nic Biewer

LTAM - Lycée technique des arts et métiers

LTB - Lycée technique de Bonnevoie

LTC - Lycée technique du centre

LTE - Lycée technique d'Esch-sur-Alzette

LTMA - Lycée technique Mathias Adam

MENJE - Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

PIF - Projet intégré final

PII - Projet intégré intermédiaire

RDA - République démocratique allemande

SFP - Service de la formation professionnelle

SPOS - Service de psychologie et d'orientation scolaires

VAE - Validation des acquis de l'expérience